

La televisión y el desarrollo de valores

Concepción Medrano Samaniego

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. San Sebastián

Pilar Alejandra Cortés Pascual

Facultad de Educación. Zaragoza

Santiago Palacios Navarro

Escuela de Magisterio. San Sebastián

Resumen

Uno de los objetivos de este trabajo ha sido la creación y validación de la Escala de Valores televisivos (Val-TV 0.1) basada en el modelo elaborado por Schwartz. Dentro de una investigación más amplia nos interesa avanzar en el análisis de los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos. Partimos de la hipótesis de que los propios contenidos televisivos son fuente de aprendizaje de valores. En concreto, defendemos la idea de que es posible enseñar y aprender valores a través de la televisión. Se sistematizan algunas de las investigaciones que han abordado la relación entre la televisión y los valores desde una triple dimensión: los propios contenidos; el medio en sí mismo y el lenguaje. Esta revisión nos permite defender que las condenas reiteradas a la televisión, responsabilizándola de la mayoría de los males que sufre la juventud, no pueden apoyarse en los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas. Entendemos que el telespectador incorpora la información televisiva desde distintos contextos y que la enculturación no es unidireccional.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de valores, narrativas televisivas, Escala de Valores Televisivos (Val-TV 0.1).

Abstract: *Television and value acquisition*

This paper presents as one of its objectives the development and validation of the scale of values underlying television contents (Val-TV 0.1) based on the model established by

Schwartz. Within a wider research scope, there is an interest in making progress on the analysis of implicit and explicit values beneath TV contents. This study is based on the hypothesis that television contents themselves constitute a source for learning values. In specific terms, the idea that it is possible to teach and learn values through television is advocated. Some of the research dealing with the relationship between television and values is categorized from a three-fold standpoint: the contents themselves, the medium itself and the language. As a result of this review, it can be stated that the reiterated attacks on television, making it responsible for a great part of the problems suffered by young people today, are not supported by the studies carried out by psychologists over recent decades. It is understood that viewers interpret the information provided by television from different contexts and that enculturation is not unidirectional.

Key words: teaching and learning values, TV narratives, Television Value Scale (Val-TV 0.1).

Introducción

Los *mass-media* se han introducido en nuestras vidas como nunca nos hubiéramos imaginado antes, tanto de forma cuantitativa (cantidad de medios utilizados y tiempo dedicados a los mismos) como cualitativa (influencia psicológica y social de los medios). Existen muchos trabajos tras la aparición en 1970 del texto de Halloran sobre la importancia de la televisión en la cultura actual, sin llegar a conclusiones claras respecto a su poder educativo. Las pantallas y en concreto la televisión se han incorporado a nuestra vida, hogares, relaciones sociales y tiempo libre, modificando en parte nuestra conducta. Incide en los ámbitos de desarrollo del sujeto y en la formación de éste al repercutir en actitudes, valores y normas. Aunque las investigaciones realizadas en las últimas tres décadas en el ámbito de la televisión no han logrado integrar sus datos con el desarrollo evolutivo de niños y jóvenes (Singer y Singer, 2001).

El discurso o debate sobre la televisión ha sido normalmente negativo (es contra-productivo el visionado de la televisión) y defensivo (hay que protegerse de sus efectos nocivos), pero en realidad depende de múltiples factores personales y contextuales para que sea así. La televidencia es un proceso mediado, que supera la relación unidireccional de la televisión sobre los individuos e implica la capacidad de procesamiento de la información, la afectividad, la personalidad, etc., por parte del sujeto y la complejidad social desde la familia, ámbitos educativos, grupo de amigos, etc. El televidente

es una persona activa, creativa y receptiva de los mensajes generados por la televisión. En este sentido, lejos del planteamiento pesimista de con respecto a la televisión, entendemos que ésta puede ser una fuente de aprendizaje y nos parece importante atender a tres dimensiones: a) los propios contenidos; b) el medio en sí mismo; y c) el lenguaje. Al considerar las distintas investigaciones que se han realizado sobre esta temática, cada una de ellas se refiere a alguno de dichos estos ámbitos. A partir de dichos ámbitos sistematizaremos nuestra reflexión.

Nos interesa especialmente analizar los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos. Para ello nos basamos en el modelo elaborado por Schwartz y Boehnke (2003), que es el marco de referencia de una investigación actual (Palacios, Medrano y Cortés, 2005). Con este fin hemos creado una escala que nos permite, por un lado, conocer los valores percibidos por los telespectadores en los programas de televisión que más visualizan y por otro, los valores de los propios telespectadores.

Modelos teóricos sobre la influencia de la televisión

Un trabajo pionero sobre el uso de la televisión por parte de los niños es el de Schramm, Lyle y Parker (1961) que, desde un enfoque conductista, resalta el poder vertical de la emisión de la televisión sobre los infantes, aunque también comprende presenta un niño activo que hace uso del medio y no es éste quien le utiliza a él. Sin embargo, de acuerdo con Ward (2003), la investigación que se ha realizado hasta ahora es básicamente atórica o bien se ha fundamentado en una línea que enfatiza el «poder televisivo» y la «indefensión del telespectador» desde la que encontramos tres modelos teóricos generales de índole similar: 1. La teoría de la cultivación (Gerber y Gross, 1976); 2. La teoría del aprendizaje cognitivo social (Bandura, 1994) y 3. La teoría del «priming» (Jo y Berkowitz, 1994).

Concretando un poco más, Bermejo (2005) sostiene que la mayoría de los trabajos sobre televisión e infancia se pueden clasificar dentro de un continuo. En uno de los polos se encuentran las teorías que defienden la gran influencia de la televisión en la infancia y en el otro polo se ubican aquellas teorías que, inversamente, defienden que la televisión no ejerce una influencia en los niños. La teoría social de Bandura (1994); la teoría catártica (Noble, 1973); la teoría del cultivo (Gerber y Gross, 1976; Igartua, 2002) y la teoría cognitivo-neosociacionista (Jo y Berkowitz, 1994) se sitúan en el primer extremo, es decir,

dan cuenta de la influencia de la televisión en la población. Bandura interpreta que los sujetos aprenden de forma vicaria la conducta que se observa por televisión. La teoría catártica expone que disminuyen las emociones, bajo un proceso de catarsis, cuando el telespectador enfrenta sus emociones con las del medio televisivo. Por otro lado, el efecto de cultivo señala que las personas que ven mucha televisión presentan valores y comportamientos cercanos a dicho medio y entienden el mundo desde el marco televisivo. La investigación de Cheung y Chan (1996) apoya esta teoría de la cultivación, al señalar que los valores materialistas y consumistas, expuestos en la pantalla, impactan en las concepciones de los telespectadores cuanto más visualizan éstos la televisión. Por último, la teoría cognitivo-neosociacionista correlaciona la violencia de la televisión con comportamientos agresivos, aunque también señala que cuando los contenidos son pro sociales engendran asimismo efectos positivos que se manifiestan en las conductas. Esta última perspectiva incluye un elemento favorable de la televisión y el papel mediador o de filtro del propio telespectador y personas que le rodean en el visionado.

En el otro extremo del continuo se encuentran aquellas teorías que consideran que el impacto de la televisión puede no ser efectivo. Estas cuatro teorías son: la teoría de usos y gratificaciones (Blumler y Katz, 1974); la teoría del efecto del entretenimiento por regulación tensional (Zillmann y Bryant, 1996); la teoría postural (Zazzo y Zazzo, 1962) y la teoría constructivista. Desde la primera se defiende que se ve la televisión que más satisface, normalmente porque entretiene y es divertida en el caso de los niños, y en el de los adolescentes porque refleja su realidad y sus necesidades. Por lo tanto la regulación por las gratificaciones genera un tipo de usos del sujeto. En esta línea Aguaded (2000) argumenta que los niños son menos selectivos que los adolescentes en la utilización del medio televisivo. La teoría del efecto del entretenimiento señala que se ven aquellos programas que regulan nuestro estado de ánimo y nuestro ámbito social; por ejemplo, si se está recibiendo un trato agresivo y se está triste, se elegirán contenidos televisivos afectivos. Para los defensores de esta tesis el grado de entretenimiento experimentado ante un programa de televisión está relacionado con el nivel de excitación que el sujeto tiene en el momento que visualiza el programa.

Desde la teoría del entretenimiento, Zillman y Bryant (1996) defienden que los mensajes audiovisuales poseen propiedades intrínsecas que facilitan el propio entretenimiento. Así por ejemplo, nos identificamos a través de emociones positivas con los héroes (empatía) y negativas hacia los villanos. Otra de las teorías que no concede gran influencia a la televisión es la teoría postural. Ésta presenta una propuesta sobre el origen de las emociones que nos facilita la comprensión de lo que experimenta el espectador ante la pantalla, sus estados afectivos y motrices.

Por último, actualmente, de acuerdo a la revisión de la literatura, los investigadores centran su atención en la línea constructivista y culturalista, teoría en la que nos posicionamos. Se estudian los efectos de la televisión desde los conceptos de «agenda *setting*» (Severin y Tankard, 1997), «*framing*» (Hallahan, 1999; Scheufele, 2004), «*uses and gratifications*» (Rubin, 1994) o entretenimiento por regulación tensional (Zillmann y Bryant, 1996). Se podría decir que las teorías actuales consideran que la televisión no tiene una influencia directa (buena o mala) sobre la infancia sino que es una relación compleja en la que intervienen muchas variables. Las variables se pueden referir tanto al sujeto y al propio contenido del programa como al contexto de visionado. De modo que los efectos de la televisión se podrán considerar perjudiciales o beneficiosos para la persona dependiendo de las variables intervinientes que intervienen en cada contexto y de sus interacciones.

De alguna manera, se puede afirmar que la televisión se muestra igualmente capaz de modelar nuestras virtudes y nuestros defectos e influir en ellos nuestras virtudes y en nuestros defectos, y, de acuerdo a los datos disponibles, parece estar haciéndolo en ambas direcciones. Al igual que cualquier instrumento humano puede ser muy eficaz para lograr lo que deseamos. Desde los años ochenta, en que se ha efectuado empíricamente el análisis de valores de la televisión, éstos últimos han cambiado, no sólo a nivel internacional sino también en nuestro contexto. Se puede observar una progresiva tendencia hacia valores menos prosocialespro sociales, más materialistas y marginadores de la actividad social. Así mismo, se han establecido relaciones significativas inversas entre criterio moral y televisión. Es decir, cuanta más televisión se visualiza menor es el desarrollo de la capacidad de juicio moral. Aunque también se ha mostrado activa para modelar conductas pro sociales e influir en ellas conductas prosociales (Del Río, Álvarez, Del Río, 2004).

La perspectiva ecológica: el contexto audiovisual en relación con otros contextos

Entendemos, desde una perspectiva sociocultural, que el espectador es un sujeto que incorpora la información televisiva desde distintos contextos y conceptualizamos el desarrollo como una participación guiada en actividades conjuntas que tienen lugar en la propia cultura. En este sentido, pensamos que los textos audiovisuales no son unívocos

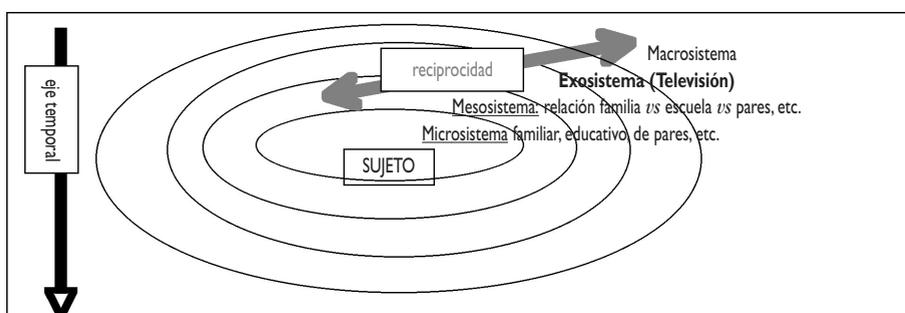
ni transmiten significados cerrados y que el aprendizaje de valores se puede realizar a través del diálogo provocado por distintos mediadores. El balance, como se ha dicho, anteriormente, no es positivo, ni negativo, lo que nos interesa es conocer qué aporta este medio frente a otros como el propio libro de texto, la radio, Internet, etc., y cómo los contenidos televisivos son susceptibles de ser reinterpretados (Medrano, 2005).

Las perspectivas constructivista y cultural-contextual ecológica de Bronfenbrenner aplicada a la investigación en el ámbito de los mass media, en concreto de la televisión, se centra en la activación de esquemas y la reconstrucción de significados por parte del receptor en contextos de aprendizaje. Es decir, no creemos que el espectador está sometido pasivamente a la influencia del medio, sino que pensamos que es un sujeto activo que reconstruye los mensajes e incorpora la información mediada desde otros entornos entre los que hay que destacar a la familia y a la escuela. Dos alusiones hace Bronfenbrenner, desde su teoría ecológica, respecto a las nuevas tecnologías: la televisión, sobre todo, e Internet, en menor medida. En esta línea, estamos de acuerdo con Bronfenbrenner (1986) en que la televisión es una verdadera institución y puede ser utilizada como medio de difusión que promueva programas educativos. Así mismo, para Bronfenbrenner él (1979), la televisión es un componente del exosistema, esto es, un ambiente en el que, aunque la persona no participa activamente, le influye en su desarrollo. Y es que la televisión, desde un análisis ecológico, ofrece la posibilidad de estudiar los efectos indirectos que produce, es decir, las conductas que impide que se desarrollen, ya que dificulta o resta tiempo para las conversaciones, los juegos, etc., y las que fomenta, porque ayuda en el desarrollo cognitivo y emotivo (Bronfenbrenner, 1974).

Al respecto, la televisión como fuente ajena penetra en el microsistema del hogar, y forma parte del exosistema del sujeto. Pero aquí vamos a introducir algunos matices más (Cortés, 2005) respecto al modelo clásico de Bronfenbrenner (1979), como son la bidireccionalidad, los contextos «ocultos» o implícitos y el eje temporal aplicado al ámbito televisivo. Ha de coexistir una bidireccionalidad (Cuadro D): el exosistema televisivo impacta sobre el sujeto y sus entornos cercanos (micro y mesosistemas), sobre todo el familiar y educativo, y éstos también lo hacen respecto a dicho instrumento mediático (por ejemplo, al aplicar estrategias educativas de valoración del medio, mediar entre los contenidos y el lenguaje transmitido por la pantalla y el receptor, etc.). Además el discurso televisivo también puede repercutir en medidas macrosistémicas y viceversa, como se comprueba en las acciones políticas y legislativas en cuanto el uso de la televisión por parte de la infancia y adolescencia. Es decir, la educación en la televisión puede conllevar una intencionalidad explícita y oculta, como en cualquier otro

aprendizaje. Por último, señalamos la variable temporal, que Bronfenbrenner y Ceci (1994) introducen en su esquema bioecológico: P-P-C-T (persona, proceso, contexto y tiempo), como elemento cronosistémico para comprender el desarrollo. Así, la influencia de la televisión va a depender de la edad en la que se encuentre el sujeto y del momento social (no es igual la televisión en la época de la dictadura, que la de hace 20 veinte años o que la actual). En el siguiente cuadro representamos el marco ecológico de Bronfenbrenner, en el que la televisión ocupa el lugar exosistémico.

CUADRO I. Modelo ecológico y televisión



De acuerdo a este esquema, quizá el peligro estriba cuando la televisión pasa a ser, por ejemplo, un «miembro» del microsistema (familias que realizan todas sus actividades con la presencia de la pequeña pantalla, aparatos de televisión en todas las habitaciones de la casa, etc.) o se acaba mimetizando con el sujeto. Estas dos situaciones son perjudiciales, pero sobre todo si no existe una mediación importante en cuanto a límites y enseñanza fílmica, situacional y valorativa del medio (Medrano, 2005).

La televisión como contenido, como medio y como lenguaje

Para estudiar la televisión y su relación con el desarrollo de valores es preciso considerar tres dimensiones: a) los propios contenidos; b) el medio en sí mismo y c) el lenguaje. Las distintas investigaciones realizadas en este ámbito han abordado alguna de estas dimensiones. Aunque el objetivo de nuestra reflexión se refiere, sobre todo, a

cómo trabajar los valores a través de los contenidos, también presentamos a continuación aquellos trabajos que se han realizado bajo el prisma de la televisión como medio y como lenguaje.

En primer lugar, si nos referimos a la *televisión como medio*, nos encontramos con algunos datos que nos pueden hacer reflexionar acerca de su poder educativo. Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright (2001) en una investigación longitudinal con 570 sujetos de 5 años a los que vuelven a estudiar tras cinco años, demuestran que las criaturas que habían empleado más cantidad de horas en ver la televisión presentan puntuaciones más altas en algunas disciplinas y, también, en determinadas actitudes.

Sin embargo, si se considera la televisión como medio, algunos investigadores manifiestan una postura crítica frente a la misma. Sobre todo porque ha llegado a sustituir a las tertulias en familia, a los juegos, a las actividades al aire libre, etc., actividades que contribuyen a la cohesión familiar. También se destaca desde esta perspectiva crítica que las herramientas audiovisuales producen al menos dos efectos: los relacionados con la alteración en los sistemas de actividad y aquellos que tienen que ver con la propia estructura funcional de la psique humana, en las áreas cognitivas y emocionales.

En segundo lugar queremos destacar también *el tipo de lenguaje*, que se interpreta como estimulador del desarrollo en diversos aspectos funcionales. La televisión concentra en un mismo escenario sensorial la imagen visual, la palabra, el movimiento y la imagen musical (Beentjes, Koning y Huysmans, 2001; Petty, Priester y Briñol, 2002; Buckingham, 2003). La fuerza y poder de la televisión se explica, exactamente, por la posibilidad de ofrecer imágenes visuales en acción combinándolas con los mensajes auditivos. Este hecho favorece *el aprendizaje observacional*, a través del cual los telespectadores al observar el modelo, es posible que repitan complejos patrones de conducta.

También hay que señalar que este aprendizaje puede producirse independientemente de que exista reforzamiento positivo o negativo. En un trabajo empírico, Camino, Batista, Reis, Rique, Luna, y Cavalcanti (1994) analizan el contenido moral de las verbalizaciones y comportamientos de los personajes de una telenovela. Las categorías se establecen de acuerdo a los estadios kohlberianos, y se analiza la concordancia o no con la simpatía hacia el personaje. La muestra, compuesta de adolescentes de 14 años, manifiesta más cercanía por personajes que son buenos amigos y no imponen castigos expiatorios, como se definiría en un estadio 3 de Kohlberg (conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales). Mientras que los personajes que despiertan menos simpatía, en torno al estadio 1 (heterónimo), son los que ejercen dominio, agresiones y chantaje.

En tercer lugar queremos analizar la televisión y el propio *contenido* que vehicula. Son muchas las investigaciones que demuestran la influencia de la televisión como modelo de aprendizaje en las percepciones y conductas de la infancia y adolescencia. Sin embargo, una gran parte de estos trabajos se han realizado en el ámbito de la visualización de actos violentos (Bryant y Zillmann, 2002; Ward, 2003), así como conductas que promueven valores materialistas y consumistas (Cheung y Chan, 1996). Dichos trabajos en sus conclusiones destacan el aumento o tendencia hacia la conducta agresiva, materialista o con sexualidad incorrecta, en aquellos sujetos que ven habitualmente escenas de violencia, consumismo o sexo soez en la televisión. Aunque en un análisis más matizado, también, se ha demostrado que cuando la violencia es injustificada decrecen las actitudes agresivas de los sujetos estudiados (Hoyt, 1970; Berkowitz y Powers, 1979; Palmer y Dorr, 1980).

Krcmar y Cooke (2001) exponen la relación que existe entre el razonamiento moral de los niños y la percepción de la violencia televisiva. En una muestra de 184 niños, con una edad media de 7 años, hallan una relación significativa entre su razonamiento moral y la percepción de la violencia. De alguna manera, se podría decir que a mayor edad, los sujetos tienden a percibir los motivos e intenciones de las otras personas, mientras que los más pequeños se inclinan por «vengar» una mala acción.

En el trabajo de McCrary (1999) se analizan los valores que transmiten los héroes y heroínas a través de la televisión en un grupo de 17 niños en una guardería de Alabama. La mayor parte de los personajes transmiten valores negativos, en el sentido de agresividad y violencia, a los pequeños y, por ello, se comportan así al imitar estos actos. Sólo hay cuatro héroes y heroínas (Aquaman, Cat Woman, Hercules y Wonderwoman) con referencias positivas al difundir, según el autor, valores democráticos (libertad, justicia, responsabilidad, búsqueda de felicidad, seguridad, propiedad e igualdad de oportunidades). De todas formas, se ha comprobado que la edad de los telespectadores y el contexto donde se produce la acción son factores muy relevantes a la hora de investigar la influencia de los actos violentos en las actitudes y conductas de los niños y adolescentes. Es decir, la visualización de los actos violentos no ocurre en el «vacío» y es necesario analizar las variables intermedias que interactúan en el contexto del visionado.

Igualmente Raffa (1983) con la técnica del análisis de contenido ha estudiado algunas narraciones televisivas y su influencia en el desarrollo moral, en sujetos de 6 a 12 años. Este autor establece para su análisis 22 valores sociales «positivos» y sus valores contrapuestos teniendo como base la teoría de los valores de Rokeach (1973). En su investigación recoge la frecuencia con la que se presentan los valores tanto

positivos como los contravalores, y «la intensidad» de los mismos. Esta última variable es muy relevante para relacionar la visualización de algunos programas televisivos y el razonamiento moral. Este autor demuestra que los valores antisociales se presentan con más intensidad que los positivos. Sin embargo, también expone que en los contenidos televisivos están presentes las conductas prosocialespro sociales,, por ejemplo: la preocupación por los demás y la prudencia. Estas conductas se repiten en su análisis con suficiente frecuencia e intensidad como para ser explotadas desde el punto de vista educativo. Rosenkoetter, Huston y Wright (1990), con una muestra de edades idénticas a Raffa, correlacionan las horas de visionado, el programa y la edad con el nivel de razonamiento moral, y llegan a la conclusión de que la televisión no activa los conflictos cognitivos ni el avance moral, sobre todo en los sujetos más pequeños. En nuestra opinión este resultado está condicionado porque se centran demasiado en el número de horas, los sujetos poseen una corta edad para el estudio y no se ha facilitado ayuda para el uso del medio. Tanto en un trabajo como en otro, se puede concluir que resulta imprescindible que los agentes educativos intervengan e introduzcan el diálogo y las discusiones morales a partir de los contenidos televisivos por el gran potencial didáctico que poseen. Creemos que aparecerían resultados totalmente diferentes en los trabajos anteriores si existiese una mediación cultural en el visionado.

Los contenidos televisivos también pueden desarrollar otras capacidades (Gale, 2001). En una investigación realizada por Low y Durkin (1998) con una muestra de 96 sujetos en edades comprendidas entre 6 y 12 años, demuestran que las narrativas televisivas (series policíacas policíacas americanas) favorecen, a medida que aumenta la edad de los sujetos, la capacidad de establecer relaciones causales, a distintos niveles, entre las diversas escenas. En la misma línea, Muir (1993) analiza los valores de la serie norteamericana de gran audiencia, “*Captain Planet and the Planetears*”, como valores positivos (conservación del medio ambiente, cooperación, no acomodación ante los problemas, responsabilidad personal) en su gran mayoría, aunque se contradicen con otras actitudes más egoístas (lucimiento de los protagonistas) y de excesiva violencia, simplificación o exageración de temas complejos como el medioambiental. Los personajes ficticios tienen voz de personas conocidas (actores y presentadores) y ello produce un mayor efecto de credibilidad y de implicación del telespectador.

Pasquier (1996) demuestra que las series televisivas para los adolescentes en el contexto francófono han constituido un fenómeno social. Los contenidos televisivos que más influencia han tenido han sido tanto los de series americanas como con los de series nacionales (francesas). Concretamente, todas estas producciones han repercutido en la construcción de la identidad de género en la infancia y en la adolescencia.

En la misma dirección, Potter (1990), con una muestra de 308 sujetos, entre 11 y 18 años, concluye que cuanto más televisión ven los estudiantes en EE UU más valores convencionales de la clase media norteamericana poseen los jóvenes, como son el valor de la verdad, el trabajo, el esfuerzo, el bien vence el mal, etc.; ideas morales muy propias y difundidas en la televisión de dicho país. Así mismo, Tan, Nelson, Dong y Tan (1997) señalan, mediante la escala de Rokeach, que los telespectadores ven más aquellos programas que coinciden con sus propios valores. Trabajan con angloamericanos, hispanos y nativos americanos. Estos últimos siguen esos programas porque se identifican con sus contenidos, y los dos primeros como una forma de socialización en los valores dominantes.

En España ha ocurrido un caso diferente, porque, hasta hace una década aproximadamente, no existían programas que representaban los valores propios de los niños y jóvenes españoles. Así, Iglesias (1994) hace una década defendía que los adolescentes españoles no se sentían identificados con los programas, noticias y series, normalmente norteamericanas, por representar un mundo demasiado perfecto e ideal, y de alguna manera, lejos de su realidad cotidiana. La influencia más notable que destacaba respecto a los contenidos televisivos era la del culto al cuerpo y la importancia de las «marcas», pero no se impactaban con escenas sexuales, xenófobas o de marginación social.

En la actualidad, aunque no disponemos de demasiados datos concretos, creemos que esto ha cambiado porque por un lado, la televisión española ofrece una dieta con contenidos más cercanos a la realidad del adolescente del país y por otro, porque los adolescentes, en general, comparten ciertos valores como el consumismo, el culto al cuerpo, etc.

Aunque Aguaded (2000) destaca que los adolescentes buscan una programación más específica, que les sirva realmente, y no como una actividad solamente divertida, como lo suelen hacer los niños. Sevillano (2004) describe los programas, únicamente culturales y formativos, que siguen los jóvenes madrileños entre 18 y 30 años. De entre este tipo de programas, los preferidos son *Los Simpson*, *Noticias*, *Documentos TV*, *Telediarios* y *Cuéntame como pasó*, porque proyectan valores intelectuales, estéticos, cívicos, éticos (tolerancia, solidaridad, respeto) y espíritu crítico.

En síntesis, en las investigaciones analizadas sobre la influencia de la televisión en la socialización de los jóvenes, hay que destacar la importancia que posee el hecho de que éstos reconozcan sus propios valores y contravalores en los contenidos visualizados. Así como que los perciban funcionales para sí mismos. Sin olvidar que en un futuro muy próximo, la televisión interactiva y temática va a tener una gran acepta-

ción, sobre todo entre los jóvenes (Knupfer y Gram, 1997), porque se elige de forma personalizada los contenidos más cercanos a las ideas y los valores propios. En esta línea se dirigen las propuestas de Evangelista (2005) y Curyer (2005) en torno a la relación entre televisión interactiva e Internet. El primer autor presenta una propuesta de club, a través de ambas tecnologías, dirigido a jóvenes italianos que necesitan ayuda acerca de temas personales y laborales, y pueden conseguirla autónomamente desde ambos medios. Así mismo la segunda autora, en un contexto australiano, ofrece una web (www.myfuture.edu.au) y un medio televisivo, aunque éste se está construyendo, como servicio de información sobre ocupaciones, cursos, cómo realizar proyectos individuales y de carrera, etcétera., en donde el tema de los valores es relevante en cuanto al diagnóstico profesional que se propone.

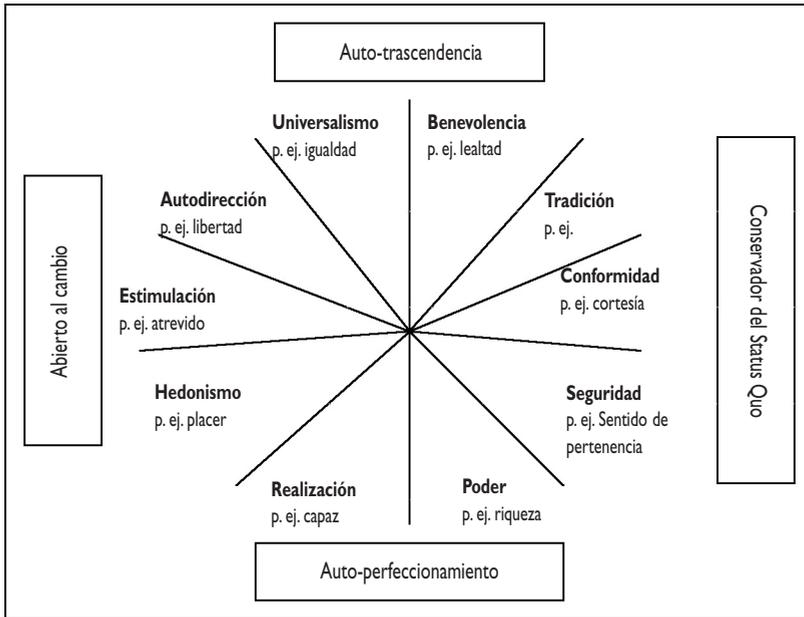
En definitiva, entendemos que los *contenidos televisivos* más allá del propio *medio* son una fuente de aprendizaje. Esta concepción significa que resulta imprescindible una intervención educativa que facilite la recontextualización de los valores que se transmiten a través de dicho medio. La decodificación de los mensajes es una de las estrategias que favorece la participación frente a la falta de implicación de los telespectadores. La explicitación de los distintos valores que impregnan los contenidos televisivos, puede también evitar la profunda escisión que existe, en ocasiones, entre «el currículum escolar» y el adquirido mediante la televisión. Se parte, pues, de la hipótesis de que los propios contenidos son fuente de aprendizaje a través de las narraciones televisivas.

Los valores en las narraciones televisivas desde el modelo de Schwartz

Con el fin de poder analizar los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos se propone el modelo elaborado por Schwartz y Boehnke, (2003). Estos autores conceptualizan los valores como representaciones cognitivas con origen en las necesidades biológicas básicas, en las de interacción social y en las demandas de las distintas institucionales sociales. Aunque también se interpretan como una construcción individual de una meta transituacional (valores finales/instrumentales) donde las metas expresan intereses (individuales/colectivos/ambos) que tienen que ver con un dominio motivacional (disfrute, seguridad, logro, autodirección, conformi-

dad, pro socialidad, poder social y madurez) y que estos intereses son evaluados dentro de un rango de importancia/no importancia como principios de actuación del individuo. Se puede observar la estructura del sistema de valores propuesta por Schwartz en el siguiente cuadro:

CUADRO II. El modelo de Schwartz



El modelo de Schwartz y puede considerarse como una integración del modelo de Rokeach y las perspectivas más culturalistas que se han centrado en categorizar los valores en dominios motivacionales y/o de contenido con el objetivo de conocer la estructura subyacente a los sistemas de valores.. En nuestra opinión, este modelo tiene la enorme ventaja de ofrecer una clasificación sólida no sólo desde el punto de vista teórico- conceptual, sino que también posee un refrendo estadístico-experimental que nos puede facilitar enormemente el análisis de valores, en las narraciones televisivas, de manera cuantitativa a partir de la creación de un instrumento “ad hoc”.

La estructura de valores propuesta por este autor, nos ofrece un esquema de interpretación de las conductas visualizadas en las narraciones televisivas, en términos de valores. Aunque, no se trata en sentido estricto de una teoría, sino más bien de un

esquema categorial que nos facilita un trabajo empírico experimental. De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el modelo de Schwartz nos ofrece, también, un marco de referencia para poder trabajar junto con el profesorado los valores que quieren desarrollar en sus alumnos y la discrepancia con los valores que se transmiten en las narraciones televisivas. Es decir, no basta con utilizar el diálogo únicamente en los textos audiovisuales, sino que es necesario que los profesores y adultos también lo incorporem en otros contextos de desarrollo de forma que se garantice una cierta coherencia en el proceso educativo.

La escala de Dominios de Valores Televisivos (Val TV 0.1)

Uno de nuestros objetivos, dentro de una investigación más amplia, ha sido la elaboración y/o adaptación de un instrumento para evaluar los valores que se perciben en los programas televisivos. Además, en una segunda fase, se pretende conocer las relaciones entre los valores percibidos en los programas televisivos por los telespectadores y sus propios valores. Así como las relaciones que existen entre los valores personales y/o percibidos e índices de consumo y dieta televisiva.

Desde este marco de referencia, se ha elaborado la escala de Valores Televisivos (véase Anexo I. Val TV 0.1) con el fin de poder analizar los valores percibidos en aquellos programas que más visualizan los telespectadores y relacionarlos con los valores que el propio sujeto manifiesta como relevantes en su vida.

La Escala de Valores Televisivos es una adaptación de la Escala de Valores original creada por Schwartz (SVS) y consiste en dos subescalas (valores personales y valores televisivos) en cada una de las cuales se presenta el listado de 10 ítems acompañados de una pequeña descripción de los mismos.

En la primera subescala (valores personales) se dispone de dos sistemas de recogida de datos. Por un lado, los sujetos otorgan una valoración a cada uno de los diez dominios o ítems en forma de escala Likert con cinco opciones (desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo). Posteriormente los sujetos ordenan los diez dominios en función de la importancia que tiene cada uno para ellos mismos. Puntuando el 1 como el valor al que otorgan más importancia y así consecutivamente hasta el 10.

En la segunda subescala (los valores televisivos), este mismo proceso se repite pero ahora considerando el programa de televisión que más le gusta a cada uno de los sujetos.

De esta forma se obtienen dos series de datos sobre valores personales y televisivos que nos aportan un índice más respecto a la validez y fiabilidad de este instrumento. Nuestra escala ha sido validada mediante el análisis multidimensional y podemos afirmar que es estructuralmente una réplica de la escala original de Schwartz. Los resultados hallados nos posibilitan avanzar en el tema de valores personales y televisivos al disponer de una herramienta fundamentada en un modelo teórico cuya validez ha sido refrendada estadísticamente (Medrano, Palacios y Aierbe, 2006).

A modo de conclusión: la educación en el medio televisivo

Las condenas reiteradas a la televisión, responsabilizándola de la mayoría de los males que sufre la juventud, no pueden apoyarse en los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas. Creemos que este medio puede tener un papel formativo. Es decir, no sólo puede ser una fuente de aprendizaje sino que se puede constituir en una fuente de formación afectiva, social y de pensamiento (Bermejo, 2005).

Aunque si bien es verdad que los datos que poseemos son contradictorios. En ocasiones, se demuestra que las criaturas familiarizadas con la televisión son más creativas (Corominas, 1999). Mientras que otros trabajos sostienen que el propio medio televisivo ritualiza procesos imaginativos, encauzándolos hacia situaciones sin misterio, héroes mecanizados y finales sin ninguna emoción. El informe de Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger, y Wright (2001) sobre la influencia de la televisión en el comportamiento cognitivo de los niños demuestra la imprecisión que supone afirmar que la televisión genera pasividad en éstos o que disminuye su capacidad lectora.

Por otro lado, como se ha analizado a lo largo de esta reflexión, también existen datos que demuestran que la televisión presenta modelos edificantes a través de situaciones cotidianas donde la colaboración, las relaciones con personas diferentes, el respeto, etc. están presentes. Montero (2006), en una investigación reciente con adolescentes, demuestra que la televisión no tiene tanta capacidad para imponer sus significados e insiste en la necesidad de estudios serios que clarifiquen la compleja relación de los adolescentes con el medio televisivo.

De acuerdo a estos resultados, nos parece importante, desde la perspectiva psico-educativa, plantearnos la necesidad de contrarrestar los efectos negativos de este *medio* a través de los propios *contenidos* que presenta como fuente de aprendizaje.

Estamos convencidos de que existen argumentos suficientes para compartir con otros autores la idea de que la institución escolar se equivoca viendo un competidor en la televisión. Esta última ha pasado a ser junto con la escuela en las sociedades llamadas «avanzadas» los dos hechos culturales a los que la infancia dedica la mayor parte de su tiempo de vigilia. La televisión ya no es únicamente un entretenimiento sino que se ha convertido en uno de los grandes enculturizadores de la infancia (Palmer y Dorr, 1980; Álvarez y Del Río, 2004).

En nuestra opinión, resulta de gran relevancia que durante la infancia y la adolescencia del sujeto, que se hará adulto, se le forme en el medio televisivo con el fin de que sea crítico, activo e inteligente con el uso del mismo. No podemos plantear los efectos de la televisión en términos de impacto inevitable. Si así fuera nos encontraríamos con conductas meramente imitativas o reproductoras dónde no tendría cabida la influencia educativa a través de la mediación de los adultos en el contexto familiar o escolar. Es decir, se puede «andamiar» a las generaciones más jóvenes para que negocien sus identidades y sus reglas socio morales. Los textos televisivos deben invitar a un diálogo que proporcionen nuevos significados a través de la reflexión y de la reconstrucción de aquellos valores en los que deseamos educar.

Nos parece interesante la exposición de Buckingham (2003) sobre la educación de los medios, no como un instrumento de protección de la infancia sobre sus efectos perniciosos, sino como el asesoramiento y orientación en un aprendizaje autónomo de los medios, que comprende varios análisis (textual estricto; valorativo y crítico; y de los contextos sociales, económicos e históricos que rodean al medio) y la participación activa (producción de los medios). Es urgente que los centros educativos se planteen cómo educar a sus alumnos respecto al conocimiento, crítica y dominio de los principales medios de comunicación audiovisual, como también expresa Sevillano (2001, 2004).

En este sentido la escala que presentamos nos permite disponer de un instrumento de medida de los valores personales y televisivos que mantiene en esencia la estructura del modelo original propuesto por Schwartz. El análisis multidimensional realizado muestra semejanzas y diferencias entre los dominios que permiten concluir que tanto nuestra escala como la Schwartz están midiendo el mismo constructo: la axiología personal básica. La Escala de de Valores Televisivos alcanza una alta fiabilidad y validez de constructo. No obstante, la muestra dónde se han recogido los datos para la validación del instrumento corresponde a la fase piloto de una investigación más amplia y uno de nuestros objetivos era comprobar la validez del instrumento, para en su caso, realizar los ajustes correspondientes. Aunque la verdadera validez de

la escala se obtiene cuando sirve como elemento sensible ante adolescentes y jóvenes con diferentes hábitos y valores televisivos. Por tanto, estos resultados han de ser confirmados en una investigación posterior. No obstante, se presenta un instrumento sencillo, de fácil aplicación y fiable para conocer los valores personales y los percibidos por los jóvenes en los programas de televisión que más ven. Igualmente, creemos que además de su función evaluadora, la propia escala puede ser un instrumento útil para fomentar la reflexión y la explicitación de los valores que uno mismo manifiesta y los que percibe en aquellos programas que más visualiza. La explicitación y toma de conciencia de los valores, nos parece un aspecto muy relevante desde el punto de vista psicoeducativo.

La escala de Valores Televisivos puede ayudarnos, también, a traducir los mensajes implícitos transmitidos por el medio, compartirlos con los demás y desarrollar una actitud crítica. El propio conocimiento por parte del profesorado del modelo de Schwartz, así como de estrategias específicas de trabajo en el aula (aspectos instrumentales y técnicos) resulta necesario para comenzar una intervención educativa.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J. I. (2000): *Televisión y telespectadores*. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- ANDERSON, D. R.; HUSTON, A. C.; SCHMITT, K. L.; LINEBARGER, D. L.; WRIGHT, J. C. (2001): «Early Childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study», en *Momographs of The Society for Research in Child Development*, 264, (66), p. 1.
- BANDURA, A. (1994): «Social cognitive theory of mass communication», en J. BRYANT, y D. ZILLMAN (eds.): *Media effects: Advances in theory and research*. HILLSDALE, NJ; ERLBAUM.
- BEENTJES, J. W. J.; KONING, E.; HUYSMANS, F. (2001): «Children's comprehension of visual formal features in television programs», en *Applied Developmental Psychology*, 22, pp. 623-638.
- BERMEJO BERROS, J. (2005): *Narrativa audiovisual. Investigación y aplicaciones*. Madrid, Pirámide.
- BERKOWITZ, L.; POWERS, P. C. (1979): «Effects of timing and justification of witnessed aggression on the observers' punitiveness», en *Journal of Research in Personality*, 13, pp. 71-80.

- BLUMER, J.; KATZ, E. (1974): *The uses of mass communications*. Beverly Hills, CA: Sage.
- BRONFENBRENNER, U. (1974): «Developmental Research, Public Policy, and the ecology of childhood», en *Child Developmental*, 45, pp.1-5.
- (1979): *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press. (Traducción en castellano, *La ecología del desarrollo humano*. Madrid, Paidós,. 1987).
- (1986): «Ecology of the family as a context for human development», en *Research perspectives*, 22, (6), pp.723-742.
- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. (1994): «Nature-Nurture Reconceptualized in development perspective: a bioecological model», en *Psychological Review*, 101, (4), pp. 568-586.
- BRYANT, J.; ZILLMANN, D.(2002): *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey, LEA.
- BUCKINGHAM, D. (2003): *Media education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, Polity Press.
- CAMINO, C. S.; BATISTA, L.; REIS, R.; RIQUE, J.; LUNA, V.; CAVALCANTI, M. G. (1994): «A transmissão de valores morais em personagens de TV», en *Psicología: Reflexão e Crítica*, 7, (1-2), pp. 29-46.
- CHEUNG, C.; CHAN, C. (1996): «Televisión viewing and mean world value in Hong Kong's adolescents», en *Social Behavior and Personality*, 24, pp.351-364.
- COROMINAS, A. (1999): *Modelos y medios de comunicación de masas*. Bilbao, Desclee y Brouwer.
- CORTÉS, P.A. (2005): *Un marco psicoecológico para la educación. Modelo, investigación y repercusiones*. Valencia, Promolibro.
- CURYER, S. (2005): *myfuture.edu.au. Australia's online career service*. AIOSP Conference International,. Lisboa.
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A.; DEL RÍO, M. (2004): *Pígalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, Fundación Infancia Aprendizaje.
- EVANGELISTA, L. (2005): *TVJ and Internet based club jobs*. AIOSP Conference International. Lisboa.
- GALE, K. L. (2001): *The sins and virtues of prime time television*. Minnesota, University of Minnesota.
- GERBER, G.; GROSS, L. (1976): «Living with television: the violence profile», en *Journal Communication*, 26, pp.173-199.
- HALLAHAN, K. (1999): «Seven Models of Framing: Implications for Public Relations», en *Journal of Public Relations Research*, 3, pp. 205-242.

- HALLORAN, J. (1970): *Los efectos de la Televisión*. Madrid, Editorial Nacional.
- HOYT, J. L. (1970): «Effect of media violence “justification” on aggression», en *Journal of Broadcasting*, 14, pp. 455-464.
- JO, E.; BERKOWITZ L. (1994): «A priming effect analysis on media influences: an update», En J. BRYANT, Y D. ZILLMAN (eds.): *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ,: Erlbaum.
- IGARTUA, J.J. (2002): «El análisis del sistema de mensajes: hacia una definición de la violencia desde el proyecto de indicadores culturales», en *Cultura y Educación*, 14, (1), pp.43-54.
- IGLESIAS, J. (1994): *Influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza*. Sevilla, Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- KNUPFER, N. N.; GGRAM, T. E. (1997): *Obstructive interactive television designs: The influence of Cultura, Gender and Power*. Annual Conference of the International Visual Literacy Association Cheyenne.
- KRCMAR, M.; COOKE, M. C. (2001): «Children´s Moral Reasoning and Their Perceptions of Televisión Violence», en *Journal of Communication*, 51, pp. 300-316.
- LOW, J.; DURKIN, K. (1998): «Structure and causal connections in children´s on line television narratives. What develops?», en *Cognitive Development*, 13, pp. 201-225.
- MCCRARY, J. H. (1999): *Children´s heroes and heroines: developing values manifested through artwork*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Point Clear:AL. (pp.17-19).
- MEDRANO, C. (2005): «¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?», en *Revista de Educación*, 338, pp. 245-270.
- MEDRANO, C.; PALACIOS, S.; AIERBE, A. (2006): «Análisis multidimensional de la escala de dominios de valores televisivos», en F. BACAICOA; J. DE DIOS HUGARTE Y AMÉZ (eds.), *Psicología del desarrollo y Desarrollo Social*. Bilbao, Psicoex.
- MONTERO, Y. (2006): *Televisión, valores y adolescentes*. Barcelona, Gedisa.
- MUIR, S.A. (1993): *Visual Argument for Social ends: Captain Planet and the integration of environmental values*. Annual Meeting of the Speech Communication Association. Miami Beach.
- NOBLE, G. (1973): «Effects, of different forms of filmed agresión on children´s constructive and destructive play», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, pp. 54-59.1.
- PALACIOS, S.; MEDRANO, C.; CORTÉS, P.A. (2005): «Valores y preferencias televisivas una experiencia universitaria», en *Comunicar*, 25, p. 290.

- PALMER, E. L.; DORR, A. (ed.) (1980): *Children and the Faces of Television*. New York, Academic Press.
- PASQUIER, D. (1996): «Teen Series´ Reception: Television, Adolescente and Culture of Feelings», en *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3, (3), pp.351-373.
- PETTY, R. E.; PRIESTER, J. R.; BRIÑOL, P. (2002): «Mass Media Attitude Change: Implications of the Elaboration Likelihood Model of Persuasion», en J. BRYANT Y D. ZILLMANN: *Media effect. Advances in Theory and Research*. New Jersey, LEA.
- POTTER, W. J. (1990): « Adolescents´ perceptions of the primary values of televisión programming», en *Journalism Quarterly*, 67, pp. 843-853.
- Raffa, J. B. (1983): «Television: The Newest Moral Educator», en *Phi Delta Kappan*, 65, (3), pp. 214-215.
- ROSENKOETTER, L. I. ; HUSTON, A. C. ; WRIGHT, J. C. (1990): «Television and the moral judgement of the young child», en *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, pp. 123-137.
- RUBIN A.M. (1994): «Media Uses and Effects: A Uses and Gratifications Perspective», en J. BRYANT Y D. ZILLMANN (eds.): *Media Effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- SCHRAMM, W.; LYLE, J.; PARKER, E. (1961): *Television in the Lives of our Children*. Stanford, Stanford University Press.
- SCHWARTZ, S. H.; BOEHNKE, K. (2003): «Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis», en *Journal of Research in Personality*, 38, pp. 230-255.
- SCHEUFELE, B. (2004): «Framing-effects approach: A theoretical and methodological critique», en *Communications*, 29, pp. 401-428.
- SEVERIN W.J.; TANKARD, J.W. (1997): *Communications Theories: Origins, Methods, and Uses in the Mass Media*. New York, Longman Publishers.
- SEVILLANO, M. L. (2001): «La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes de 14-18 años», en *Revista de Educación*, 326, pp.333-353
- SEVILLANO, M. L. (2004): *Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública*. Madrid, Dykinson.
- SINGER, D. G.; SINGER, J. L. (2001): *Handbook of Children and the Media*. California, Sage Publications, Inc.
- TAN, A.; NELSON, L.; DONG, Q.; TAN, G. (1997): «Value acceptance in adolescent socialization: A test of a cognitive-functional theory of television effects», en *Communication Monographs*, 64, pp. 82-97.

- WARD, M. (2003): «Understanding the role of entertainment media in the sexual socialization of American: A review of empirical research», en *Developmental Review*, 23, pp. 347-388.
- Zazzo, R. ; Zazzo, B. (1962): «Les films pour les enfants de 7 à 12 ans», en R. ZAZZO (ed.): *Conduites et conscience*. Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.
- ZILLMANN, D.; BRYANT, J. (1996) : «El entretenimiento como efecto de los medios»,. En J. BRYANT; D. ZILLMANN (eds.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós Comunicación.

